DOCUMENT RESUME

ED 294 800 SO 019 076

AUTHOR	Tedesco, Juan Carlos
TITLE	Capacitacion de educadores para areas marginales--I: Caracteristicas y necesidades educativas de los ninos, jovenes y adultos en las poblaciones menos favorecidas, rurales y urbanas. Tercera edicion (Preparation of Educators for Marginal Areas--I: Educational Needs and Characteristics of Children, Youth and Adults in Disadvantaged Populations, Rural and Urban. Third Edition).
INSTITUTION	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Santiago (Chile). Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean.
PUB DATE	Dec 87
NOTE	32p.; Prepared for the Subregional Seminar/Workshop on Innovations in the Training of Educators within the Objectives of the Major Project for Education in Latin America and the Caribbean (Bogota, Colombia, November 3-10, 1981).
PUB TYPE	Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Competency Based Teacher Education; Developing Nations; *Disadvantaged Schools; Educational Development; *Educational Improvement; Educational Objectives; Educational Planning; Inservice Education; Instructional Effectiveness; Poverty; Professional Education; Teacher Alienation; Teacher Attitudes; Teacher Education; Teacher Role
IDENTIFIERS	*Latin America

ABSTRACT

Forty percent of the families in Latin America have an income which does not provide essential necessities. Two-thirds of poor families live in the countryside, while the remainder reside in urban slums. The key variable in explaining poverty is education. Without education these families have irregular, unstable, and low paying employment opportunities. These are the conditions that provide the scenario for schools in this environment. Statistics show that 50 percent of the students drop out with fewer than three years of schooling and are only semiliterate. Those who leave with three years or less of schooling constitute 41 percent in El Salvador, 45 percent in Brazil, and 64 percent in Nicaragua. These children come from homes with serious deficits and enter schools that have few resources and poorly trained personnel. Students achieve at a higher level when expectations for them are increased. Teachers often have social and cultural prejudices towards these children combined with low expectations for them. Classrooms are overcrowded, resources are scarce, and there are many one-teacher schools in which an interpreter may be needed. These positions are often entry level where the teacher has had no previous teaching experience. Working with these marginal populations requires a level of specific preparation for the situations and problems the teacher will confront. Developing favorable attitudes on the part of professionals towards disadvantaged groups is essential. (NL)

ED294800

CAPACITACION DE EDUCADORES PARA AREAS MARGINALES - I

Características y necesidades educativas de los niños, jóvenes y adultos en las poblaciones menos favorecidas, rurales y urbanas.

Juan Carlos Tedesco

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
JUAN CARLOS TEDESCO
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

unesco
Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

OREALC

Santiago de Chile, 1988.

PICPEMCE

30 01 1990

UNESCO
OFICINA REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA LATINA
Y EL CARIBE

CAPACITACION DE EDUCADORES PARA AREAS MARGINALES - I

Características y necesidades educativas de los niños, jóvenes y adultos en las poblaciones menos favorecidas, rurales y urbanas.

Juan Carlos Tedesco

PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION
en América Latina y el Caribe

Tercera edición, diciembre 1987

Documento preparado para el "Seminario-Taller Subregional sobre Innovaciones en la Formación y Perfeccionamiento de Educadores en el Marco de los Objetivos del Proyecto Principal de Educación en America Latina y el Caribe", 3 al 10 de noviembre de 1981. Bogotá, Colombia.

El autor es responsable por la selección y la presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como por las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente las de la Unesco y no comprometen a la Organización.

Primera edición octubre 1981
Segunda edición noviembre 1985
Tercera edición diciembre 1987

Se puede reproducir y traducir total o parcialmente el texto publicado siempre que se indique el autor y la fuente.

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).

INDICE

INTRODUCCION 7

I. LA POBREZA Y SUS CONSECUENCIAS 9

La pobreza rural 9

La pobreza urbana 12

La segmentación social y la segmentación cultural 15

II. LA SITUACION EDUCATIVA 19

La educación formal y la marginalidad 19

1. La organización escolar y el rol docente 22

2. Las actitudes y la situación del docente en áreas marginales 25

Las acciones educativas para jóvenes y adultos 29

1. El papel del docente en las estrategias con jóvenes y adultos 31

III. CONSIDERACIONES FINALES 33

INTRODUCCION

La presencia de masas significativas de población excluidas de la participación en el trabajo, en el consumo, en la cultura y en el poder, constituye una de las características y de los problemas centrales de las estructuras sociales de América Latina y el Caribe. Sea cual sea la interpretación que se efectúe de este fenómeno, lo cierto es que los estilos de desarrollo vigentes en la Región tienen serias dificultades para garantizar una inclusión mínimamente satisfactoria del conjunto de la población en los diferentes órdenes de la estructura social.[1] Según estimaciones relativamente recientes, el 40% de las familias de la Región viven en condiciones tales, que sus ingresos no garantizan la satisfacción de las necesidades esenciales. Obviamente, estos promedios ocultan algunas diferencias significativas ya sea entre países o entre regiones de un mismo país. Las magnitudes tienden a aumentar en los países con menores ingresos por habitantes e, internamente, la pobreza se concentra en las zonas rurales. Los dos tercios de las familias pobres están radicadas en el campo, mientras el resto pertenece a las poblaciones marginales urbanas.[2]

La pobreza, medida a través de los ingresos, refleja una situación de exclusión global que, sin embargo, adquiere significados específicos en cada uno de los órdenes de la estructura social, y en cada uno de los contextos socio-geográficos señalados. En este sentido, puede resultar útil efectuar una caracterización global de las formas que asume la pobreza en el ámbito rural y en el marginal-urbano, a través de las diferentes dimensiones sociales. Sólo sobre esta base será posible tener

1. La conceptualización elaborada alrededor de este tema dinamizó el conjunto de las ciencias sociales de la región en las últimas décadas. Conceptos tales como "marginalidad", "sector informal", "pobreza crítica", etc., han constituido diferentes formas de categorizar un mismo fenómeno. Para un panorama global de estas interpretaciones, véase Aldo E. Solari, R. Franco y J. Jutkowitz. *Teoría, acción social y desarrollo en América Latina*. México, Siglo XXI, 1976, cap. VIII.

2. Véase CEPAL. *El desarrollo de América Latina en los años ochenta*. E/ CEPAL/G. 1150, febrero de 1981.

acceso al análisis de la problemática educativa y, más específicamente, del rol y la formación docente.

La vastedad y complejidad del tema obligan a una presentación sumaria y esquemática, que, por supuesto, está lejos de agotar todos los problemas. Sin embargo, el propósito fundamental de estas próximas páginas será ofrecer una presentación global de las variables que definen la situación de los sectores sociales más carenciados, en términos pertinentes con el análisis de las acciones educativas.

I. LA POBREZA Y SUS CONSECUENCIAS

La pobreza rural

La variable central en la explicación de la pobreza es, evidentemente, el empleo. Los diagnósticos globales sobre este tema coinciden en señalar que, en realidad, el problema no radica principal ni exclusivamente en el desempleo abierto sino en diferentes formas de subempleo que afectan a la población ubicada en los tramos más bajos de obtención de ingresos.

Estimaciones globales para el conjunto de la región señalan que mientras la desocupación abierta afecta al 6% de la fuerza de trabajo, la subocupación afecta al 22% de la misma. Estas cifras son útiles para dar una idea de la magnitud del problema, pero no pueden ser interpretadas en un sentido unívoco, suponiendo que aluden a una situación homogénea.

Para el caso de la fuerza de trabajo rural, los estudios recientes sobre el tema coinciden en señalar que la ocupación está disminuyendo en forma significativa a partir de la descomposición de la agricultura tradicional y la expansión de la agricultura moderna. La modernización del agro, sin embargo, no absorbe sino una parte mínima de la fuerza de trabajo desplazada de las formas de producción tradicionales, de forma tal que el subempleo (fenómeno fundamentalmente rural hacia mediados de siglo) tiende a ser un fenómeno cada vez más urbano.[1]

La descomposición de la economía campesina tradicional y la emergencia del sector agrícola moderno está dando lugar a la coexistencia de un variado conjunto de unidades económicas que configuran un panorama sumamente heterogéneo desde el punto de vista ocupacional.

Por un lado, se están expandiendo las unidades económicas modernas (grandes y medianas empresas capitalistas, etc.) [2], donde rigen rela-

1 PREALC. *El subempleo en América Latina. Evolución histórica y requerimientos futuros.* Santiago, Chile, PREALC/198, febrero de 1981.

2 Véase Edelberto Torres Rivas. *Estructuras sociales rurales en América Latina.* Buenos Aires, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, DEALC/26, febrero de 1981.

ciones salariales y criterios de asignación de recursos basados en el aumento de la productividad y las relaciones con los mercados, nacionales o internacionales. Pero por otro lado, es posible apreciar que esta expansión no se opera con la liquidación total de las formas tradicionales, sino que se estaría produciendo la aparición de formas híbridas donde coexisten el trabajo asalariado en forma temporaria con el mantenimiento del predio individual a niveles de subsistencia.

De acuerdo a estos diagnósticos, los sectores rurales en condiciones de pobreza se ubican mayoritariamente en las franjas ocupadas por las unidades de producción campesina tradicional (minifundio de baja productividad, basado en el trabajo familiar) y la ocupación temporaria, ya sea en unidades económicas capitalistas de producción agraria o en ocupaciones urbanas de baja calificación. [1]

Estos cambios en las condiciones de trabajo tienen un impacto muy significativo en el conjunto de la vida social de los pobladores rurales. Entre las características más relevantes pueden señalarse las siguientes:

a. Los cambios ocupacionales mencionados tienden a estimular los clásicos procesos migratorios hacia las ciudades. Sin embargo, es preciso advertir que estos procesos adquieren mayor complejidad, ya que no son unívocos ni definitivos. Se estarían produciendo frecuentemente movimientos migratorios transitorios y muchos de ellos no son hacia centros urbanos sino hacia zonas rurales en las que están radicadas las unidades productivas modernas.

De cualquier forma, una estimación global de la magnitud de los fenómenos migratorios indica que, en promedio, uno de cada cuatro habitantes rurales tiene la probabilidad de convertirse en residente urbano.[2]

b. La migración y la ocupación temporaria afectan fundamentalmente al hombre, mientras que el predio individual queda a cargo del resto de la familia. En este sentido, es importante destacar el efecto de estos cambios en la dinámica familiar y en la definición de los roles dentro de ellas.

El mantenimiento de la unidad de producción tiene, además del sentido económico de la subsistencia, un sentido más global vinculado al valor que el campesino otorga a la tierra y al mantenimiento de la unidad familiar. Sin embargo, las condiciones objetivas están obligando a la desaparición temporaria de la figura paterna y a la redefinición de los roles. La mujer y los hijos pasan a desempeñar un papel productivo muy importante que, sin embargo, coexiste con la subsistencia de valores culturales de subordinación con respecto al hombre.

Por otra parte, estos cambios inciden seriamente en el proceso socia-

1 Idem.

2 UNESCO/CEPAL/PNUD. Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. *Sociedad rural, educación y escuela*. Informes Finales/1. Buenos Aires, junio de 1981, pág. 8.

lizador de las nuevas generaciones ya que no sólo cambian las condiciones de los agentes socializadores paternos sino que el mismo rol infantil es redefinido a partir del cumplimiento de tareas y obligaciones productivas anteriormente a cargo de los adultos.[1]

c. La migración de algún miembro del grupo familiar y la inserción en unidades productivas regidas por relaciones salariales y formas organizativas empresariales, son expresiones de un fenómeno más global de apertura del mundo rural. En este sentido, se ha señalado que existe un evidente proceso de ampliación de los diferentes mercados en las zonas rurales (mercado laboral, mercado de bienes y servicios, etc.) donde la característica más relevante radica en la coexistencia de una mayor visibilidad de los elementos que conforman la cultura urbana y un grado considerable de dificultades para acceder a ellos.

Al respecto, pueden señalarse factores tales como la presencia de los medios de comunicación de masas, la penetración de instituciones (entre las cuales se cuenta especialmente la escuela) y programas estatales, con su personal técnico y su lenguaje que —si bien supone un acercamiento— materializa las diferencias existentes entre ambos sectores.

d. Este problema plantea el tema de la segmentación o el dualismo cultural existente entre los ámbitos rural y urbano. En este sentido, todas las evidencias señaladas brevemente en los puntos anteriores apuntan a demostrar que se estaría rompiendo el aislamiento o la "autonomía" cultural campesina.

Sin embargo, este hecho no puede interpretarse linealmente como un proceso simple de integración. Al contrario, los vínculos entre ambos segmentos culturales expresan más nítidamente (tanto en el plano objetivo como en la conciencia subjetiva de los sujetos) la marginación cultural entendida, en estos casos, como una distancia significativamente alta entre los bienes, los códigos, las costumbres, etc., de los campesinos rurales y los difundidos por las instituciones y los nuevos medios provenientes del ámbito urbano.

Obviamente, esta situación no se da con las mismas características en todos los lugares ni en todos los sectores de la población rural. Pero puede afirmarse que, globalmente, el contacto y la exposición a los nuevos contenidos culturales acompañado por los procesos de descomposición de las bases materiales sobre las que se asentaban las formas culturales tradicionales, estarían generando una forma de legitimidad de la dominación cultural a través de la desvalorización de la propia cultura. En este sentido, pueden citarse todos los testimonios que revelan en qué medida los campesinos se perciben a sí mismos como menos capaces, menos dinámicos, etc., que los urbanos. Dicho en forma más esquemática, la forma de lograr la integración cultural consiste en la aceptación por parte del nuevo público de su rol subordinado.

1 Idem, págs. 22 y siguientes.

e. Estos rasgos adquieren su máxima expresión en el caso de la población indígena. Como se sabe, en varios países de la Región, la mayor parte de la población rural es de origen indígena y en otros constituyen una minoría importante.[1] En términos generales puede sostenerse que si bien muchos de los rasgos que caracterizan la pobreza indígena son similares a los que definen o afectan a los campesinos no indígenas, lo cierto es que la condición étnica agrava las condiciones de pobreza y de discriminación global.[2]

Los estudios sobre este tema reconocen la dificultad que existe para el tratamiento de un tema en el cual se combinan elementos racionales con factores y enfoques románticos que —a pesar de sus propósitos explícitos— distorsionan la comprensión de la realidad. Aunque existen situaciones muy diversas, se admite que la mayor parte de la población indígena está ubicada en la franja de extrema pobreza rural. El desarrollo histórico de sus relaciones con el sector no-indígena dominante ha creado una gran variedad de situaciones en lo referente a su integración o al mantenimiento de su universo cultural. Desde este punto de vista, el criterio más fértil para diferenciar los sectores de población indígena parece consistir en su autoidentificación como integrante de determinada etnia. El mayor nivel de identidad cultural estaría dado por aquellos grupos que se definen a sí mismos como indígenas, se los identifica como tales por el resto, quieren seguir conservando su identidad y desarrollan acciones para ello. Otras situaciones posibles serían las de los grupos que no se definen como tales pero son definidos como indígenas por los otros, y los que se definen como tales pero no quieren seguir siéndolo.[3] En cada caso, la articulación con la cultura no-indígena es distinta y los problemas que se plantean desde una perspectiva integradora también lo son. Lo evidente, en este sentido, es que la participación de la población indígena en el proceso de integración y desarrollo nacional no puede hacerse sin la consideración de sus patrones culturales originales.

La pobreza urbana

El proceso de modernización agrícola, unido al alto crecimiento demográfico de la región y a los atractivos de las fuentes de trabajo urbanas, generó un incremento en la oferta de trabajo urbano que no pudo ser absor-

1 John Durston. *Aspectos estructurales de la pobreza entre los grupos indígenas de América Latina*. Santiago, Chile, ILPES, septiembre de 1979.

2 "En Guatemala, por ejemplo, la proporción de niños indígenas que mueren en el primer año de vida es 39% superior a la de los no-indígenas". "En cuanto a la educación, es significativo que en Guatemala asisten a la escuela sólo 29% de los niños indígenas entre 7 y 14 años de edad versus 62% de los no-indígenas". John Durston, *op. cit.*, pp. 18-19.

3 UNESCO/CEPAL/PNUD. *op. cit.*, pág. 27.

bido en forma productiva por los sectores modernos de la economía. De esta forma, sectores importantes de población urbana han quedado al margen de las fuentes de empleo "formal", a pesar del intenso ritmo de crecimiento que este sector ha experimentado en las últimas décadas.[1]

Las estimaciones más recientes señalan que mientras las actividades "informales urbanas" ocupaban al 13.6% de la población económicamente activa en 1950, ese porcentaje se había incrementado al 20% en 1980. Asimismo, los estudios sobre los sectores urbanos pobres confirman que ellos constituyen una porción significativa de la fuerza de trabajo ocupada en las actividades informales. Al respecto, también en este caso el problema central no radica en el desempleo abierto sino en el acceso a puestos de trabajo por los cuales se obtienen ingresos muy bajos. Los desempleados son fundamentalmente esposas y jóvenes, ya que el hombre-padre tiende a emplearse como sea para obtener un ingreso que permita la subsistencia.

La literatura y el debate acerca de la interpretación de este fenómeno y de sus potencialidades de crecimiento futuro ocupan un espacio muy amplio y conocido en las ciencias sociales de la región. Si bien no es preciso repetir aquí este conjunto de argumentaciones, resulta importante presentar una somera descripción de las condiciones ocupacionales de este sector de población y de sus principales consecuencias sociales y culturales.

a. En primer término, es importante destacar que si bien el mayor índice de desempleo abierto se da entre esposas y jóvenes, lo cierto es que las condiciones de vida y los bajos ingresos del jefe de familia obligan a una participación muy alta en el mercado de trabajo de todo grupo familiar. En la mayor parte de los casos trabajan tanto el marido como la mujer, lo cual genera condiciones particulares para la atención y crianza de los hijos. La situación más frecuente es que los hermanos mayores cuiden a los menores y se ocupen de algunas tareas domésticas, a lo cual sería preciso agregar el fenómeno, poco estudiado, del trabajo infantil remunerado.

b. El tipo de empleos a los cuales acceden los pobres urbanos no sólo garantizan ingresos bajos sino muy inestables. Se trata de trabajos ocasionales, sin protección legal y con escasas posibilidades de desarrollo o mejoría. Alrededor del 40% de la fuerza de trabajo ocupada en el sector informal pertenece a actividades donde no existen posibilidades de incrementar la productividad: servicio doméstico, lustrabotas, cuidadores de autos, vendedores ambulantes, etc.[2]

En el resto, la suerte del sector depende de políticas explícitas de apo-

1 PREALC. *op. cit.*, pág. 3.

2 Véase Víctor Tokman. "Pobreza urbana y empleo: líneas de acción", en CEPAL/PNUD. *¿Se puede superar la pobreza? Realidad y perspectivas en América Latina*. Santiago, Chile, 1980.

yo que los estilos de desarrollo vigentes en la región no estimulan eficazmente.

c. La expansión del empleo informal urbano forma parte del proceso global de crecimiento de las ciudades. En este sentido, la marginalidad económica se expresó también como marginalidad espacial y adquirió así una de sus formas más visibles. Desde este punto de vista es preciso tener en cuenta que los conglomerados de viviendas marginales urbanas no alojan a una población homogénea desde la perspectiva de su inserción ocupacional. Sin embargo, la visibilidad externa tiende a homogeneizarlos sobre la base de las características asignadas a los marginales. Además, la segregación espacial tiene sus expresiones propias en cuanto al deterioro de las condiciones materiales de vida, ya que las zonas donde se asientan están generalmente más expuestas a las catástrofes (inundaciones, etc.), a la contaminación, y reciben un trato discriminatorio en relación a las políticas públicas en materia de inversiones en servicios básicos.[1]

Este tipo de necesidades y la falta de políticas públicas son parcialmente cubiertas por la propia iniciativa de los pobladores, que desarrollan significativos esfuerzos para crear condiciones mínimamente aceptables de vida. Si bien no es posible hacer generalizaciones al respecto, algunos estudios revelan la existencia de estas acciones y de importantes esfuerzos organizativos para desarrollarlos.[2]

d. La presencia de los sectores populares urbanos, con su particular inserción espacial y productiva, generó una interpretación de sus comportamientos sociales comúnmente identificada como "cultura de la pobreza". Esta conceptualización de las condiciones de vida y de las actitudes y patrones culturales de los sectores populares urbanos apunta, en definitiva, a explicar la situación de pobreza como un producto de los rasgos personales de los que conforman este sector.

Según estos planteamientos, y simplificando los términos, los habitantes de las poblaciones marginales urbanas se caracterizarían por su escasa valorización del trabajo, baja predisposición al cambio, a la competencia y al esfuerzo propio, escasa capacidad de organización para los reclamos de derechos y reivindicaciones sociales, apatía política y baja capacidad para participar en problemas que expresen intereses sociales generales. Además, se señaló insistentemente como rasgo peculiar de estos sectores, el alto grado de desorganización en la vida familiar (ausencia del padre, uniones inestables, etc), niveles significativos de violencia, alcoholismo, delincuencia, etc.

---

1 Osvaldo Sunkel. *La dimensión ambiental en los estilos de desarrollo de América Latina.* Santiago, Chile, E/CEPAL/G.1143, julio de 1981.

2 Carlos Borsotti. *Estilos de desarrollo, medio ambiente y estrategias familiares.* Santiago, Chile, E/CEPAL/Proy.2/R.5, agosto de 1979.

Sin embargo, una serie de estudios antropológicos ha permitido apreciar que esta interpretación resulta notoriamente inconsistente frente a los datos de la realidad y a las explicaciones estructurales del fenómeno de la pobreza urbana. En realidad, la concepción de la "cultura de la pobreza" parece responder a una racionalización de la discriminación de la que son objeto los sectores marginales. En este sentido, por ejemplo, varios estudios sobre el tema han mostrado que si bien los habitantes de los barrios marginales urbanos muestran comportamientos y pautas que no se corresponden con los estereotipos que se han generado sobre ellos, son sin embargo tratados y considerados como si lo fueran. Este aspecto del problema tiene una significación particular en el caso de las acciones educativas y las concepciones con las cuales los docentes desempeñan su tarea en estos ámbitos.

La segmentación social y la segmentación cultural

Las interpretaciones sobre el fenómeno de la marginalidad se apoyaron, en sus primeras versiones, en la tesis del dualismo estructural. Desde este punto de vista, los sectores marginales conformarían un bloque autónomo tanto desde el ámbito económico como social y cultural, sin relaciones con el sector moderno.

Análisis más recientes han cuestionado la validez de esta hipótesis, tanto a partir de informaciones empíricas que desmienten la no-existencia de relaciones entre ambos sectores como a partir de una concepción más global que coloca a los marginales como un producto del tipo particular de desarrollo que dinamiza el sector moderno. Sin embargo, si bien ya nadie sostiene la hipótesis del dualismo absoluto, parece incuestionable que uno de los rasgos centrales de la Región es la existencia de niveles de segmentación social y cultural significativamente altos.

Esta segmentación se expresa, en el plano de la cultura, de una manera peculiar. En primer lugar, y haciendo un análisis histórico general, puede sostenerse que en América Latina la dominación cultural sólo tuvo alcances parciales, ya que vastos sectores de población no sufrieron tanto la imposición de un código cultural distinto como la destrucción del propio. Dicho en términos más precisos, si por un lado esos sectores no fueron considerados como destinatarios legítimos de la cultura dominante, por el otro, sufrieron la destrucción de las bases sociales y materiales que alimentaban el desarrollo de su cultura autónoma.

En el caso de las poblaciones marginales urbanas, esta doble condición se percibe con mucha claridad. Por una parte, las bases materiales y sociales de su cultura original—fundamentalmente rural y, en algunos casos, indígena— han sido destruidas al punto tal que provocaron la migración a las ciudades. Pero por otra parte, su inserción urbana se caracteriza por la escasa significación productiva de los puestos de trabajo que ocupan, la inestabilidad de las tareas que desarrollan, la inseguridad e insuficiencia de los ingresos que obtienen y la ausencia de formas organi-

zativas de participación que les permitan expresar y defender sus intereses. Aquí radicaría, desde la dimensión cultural, la diferencia más importante entre la condición de los marginales urbanos y la de los obreros en el proceso clásico de desarrollo industrial.[1] Si bien el "separatismo cultural" que dividía las sociedades europeas en ese período era muy profundo, los sectores obreros estaban en condiciones de desarrollar su propio "arbitrario cultural" a partir de los principios prácticos aplicados en el proceso productivo (fundamentalmente del oficio) y de sus propias asociaciones defensivas (sindicatos y partidos políticos).

Sin embargo, la prolongación temporal de la situación de marginalidad unida al carácter estructural de su conformación plantean, desde la dimensión cultural de los marginales, dos problemas insuficientemente conocidos aún: el primero se refiere a la efectividad de la pobreza cultural, ya que las condiciones señaladas podrían identificarse como factores generadores de una cultura relativamente autónoma, con ciertos grados de firmeza especialmente en lo que hace a las *estructuras de supervivencia* y a los valores generados alrededor de ellas. El segundo problema se vincula con la autonomía de este orden cultural con respecto al dominante en la sociedad global. Como se sabe, cuando se habla de autonomía cultural se habla en realidad de niveles o grados de autonomía ya que siempre existen puntos de articulación y de intermediación entre los diferentes órdenes culturales que existen en una estructura social.

Con respecto al primer punto, algunos trabajos antropológicos recientes han permitido caracterizar con cierta precisión las relaciones sociales vigentes entre los marginales urbanos.[2] Se distinguen así dos grandes tipos de relaciones: el intercambio entre iguales, que puede darse en el seno de la familia o en las "redes de intercambio recíproco" establecidas inter-familiarmente, o las relaciones asimétricas que permiten la articulación entre los marginales y el sector formal a través de intermediarios que si bien emergen del sector marginal, poseen algún tipo de calificación o recurso que les permite vincularse con el sector formal. No viene al caso repetir aquí los análisis citados, sino retener uno de sus hallazgos más llamativos. Mientras las relaciones asimétricas son inestables, las relaciones de reciprocidad entre iguales son las que ofrecen un nivel mínimo de seguridad a sus participantes y garantizan, relativamente, la subsistencia material. Esta reciprocidad se basa en tres elementos básicos:

"...a) la confianza, o sea una medida de distancia social definida etnográficamente; b) la igualdad de carencias o falta de recursos; c) la cercanía de residencia. Una consecuencia característica de la relación de reciprocidad es la emergencia de un código moral diferente (y a veces opuesto) al código moral de intercambio de mercado. En una relación de reci-

1 Véase Eric J. Hobsbawn. "Las clases obreras inglesas y la cultura desde los comienzos de la revolución industrial", en *Niveles de cultura y grupos sociales*. México, Siglo XXI, 1977.

2 Larissa Lomnitz. *Cómo sobreviven los marginados*. México, Siglo XXI, 1975, pág. 34.

procidad existe un énfasis moral explícito en el acto de dar, o de devolver el favor recibido, antes que extraer el máximo beneficio inmediato de una transacción". Si bien ambos códigos pueden funcionar simultáneamente, en "...último término es la reciprocidad con sus parientes y amigos lo que asegura su supervivencia entre los largos y frecuentes intervalos de cesantía".[1]

Es obvio que estas apreciaciones constituyen todavía una hipótesis de trabajo susceptible de discusión. Sin embargo, plantean una perspectiva de análisis muy sugerente que deberá ser explorada en estudios de mayor cobertura. Para lo que aquí nos interesa, basta con rescatar el hecho de que se estarían generando formas relativamente estables de relaciones sociales, con sus correlatos culturales en términos de normas, valores, etc., que difieren significativamente de las vigentes en la sociedad global y, más específicamente, en la práctica pedagógica escolar.

1 Idem.

II. LA SITUACION EDUCATIVA

La educación formal y la marginalidad

Los aspectos destacados en el punto anterior son la base para comenzar a plantear el problema de la escuela en este tipo de contextos sociales. Al respecto, es preciso destacar que en las últimas décadas la situación de *desvinculación cultural* entre los sectores integrados y los marginales tiende a modificarse. La expansión de la escuela significa —desde esta perspectiva— que vastos sectores de población antes marginados de la acción pedagógica escolar están siendo incorporados a ella. La escuela como institución y los docentes como sector social estarían asumiendo un rol cada vez más significativo de intermediarios culturales y los marginales son concebidos cada vez en mayor número como destinatarios legítimos del arbitrario cultural dominante, es decir, estarían siendo objeto de una tarea de imposición cultural sistemática.

En diversos contextos, esto es un hecho socialmente novedoso. En otros, en cambio, afecta ya a la segunda o tercera generación. En las escuelas marginales urbanas, es posible encontrar en estos momentos alumnos para quienes la escuela ya estaba incorporada al universo cultural de los padres junto a otros para quienes el ingreso a la escuela es un hecho novedoso no sólo a nivel individual sino social y familiar.

Desde este punto de vista, el hecho mismo de la existencia y la asistencia a la escuela marca un acercamiento cultural cualitativamente distinto a la desvinculación anterior. Sin embargo, el vínculo se caracteriza por un grado muy bajo de productividad. Dicho en otros términos, el vínculo sólo permite, en muchos casos, materializar la exclusión y el rechazo.

No es éste el lugar más adecuado para una sistematización de la información estadística sobre el fracaso escolar, la deserción y el aprovechamiento en el aprendizaje. Sin embargo, conviene ubicar los términos más importantes de este problema. En el Cuadro Nº 1 se ha resumido, a título de ejemplo, la información censal de 1970 referida a la condición educativa de los niños de 12 años de edad. De acuerdo a esos datos, es posible afirmar que el fenómeno de la exclusión se concentra fundamentalmente en las zonas rurales, mientras que el problema de la eficiencia

Cuadro Nº1
Once países de América Latina. Niños de 12 años según condición de escolaridad y áreas geográficas. 1970

País	No asisten con menos de 3er grado y asisten sin instrucción		No asisten con 3er grado y más		Asisten con menos de 3er grado		Asisten con 3er grado y más	
	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Costa Rica	6,4	2,0	11,9	4,0	7,9	4,0	73,8	90,0
El Salvador	41,4	14,2	4,5	1,3	22,3	20,2	31,8	64,3
Honduras	38,3	11,4	9,6	7,2	19,6	15,3	32,5	66,1
Nicaragua	64,2	16,4	2,1	1,1	13,9	22,1	19,8	60,4
Perú	35,6	14,5	2,5	2,1	28,0	21,4	33,9	62,0
Panamá	17,0	2,5	7,1	3,5	19,4	6,7	36,5	87,3
Paraguay	12,4	4,6	4,2	2,6	27,2	14,3	56,2	78,5
Rep. Dominicana	34,8	18,4	8,4	9,1	18,9	16,3	37,9	56,2
Brasil	45,0	15,6	7,0	5,0	20,8	20,6	27,2	58,8
Chile	8,6	2,8	4,6	2,2	24,3	8,9	62,5	86,1
México	25,2	6,4	8,6	6,5	18,0	9,0	48,2	78,1

Fuente: CELADE/OMUECE, 1970. Cuadros 21,22,23.

del sistema y su capacidad para retener a los incorporados es un fenómeno que si bien aparece con más intensidad en las zonas rurales, tiene significativa relevancia en los centros urbanos.

Una somera lectura de estos datos permite apreciar situaciones diversas bajo el común denominador de la fuerte discriminación rural-urbana. Por un lado, países con altos logros en materia de expansión de la escolaridad: Costa Rica, Chile y, en menor medida, Paraguay, han logrado disminuir notablemente el porcentaje de excluidos. Panamá se acerca a este grupo, aunque todavía la exclusión rural alcanza casi a la cuarta parte de los niños. En el otro extremo, en cambio, se ubican situaciones donde la exclusión rural comprende niveles muy significativos que llegan hasta los dos tercios, como es el caso de Nicaragua. Sin embargo, lo llamativo de estos datos es que en ambos grupos pueden encontrarse países con niveles y estilo de desarrollo económico muy disímiles. La presencia de Paraguay entre los países de altos logros en la expansión de la escolaridad básica por un lado y la similitud de situaciones educativas de países como Brasil y El Salvador, por el otro, muestran que el problema del cumplimiento de la escolaridad básica mantiene un alto componente político y cultural, sin el cual no es posible comprender este tipo de situaciones.

Por otra parte, todos los estudios estadísticos sobre retención escolar coinciden en mostrar que el estrangulamiento más significativo se produce en el primero y segundo año de escolaridad básica. Más adelante se volverá sobre los aspectos cualitativos de este problema, pero ahora es preciso señalar que este hecho implica que un importante porcentaje de población escolar abandona el sistema escolar prácticamente en las mismas condiciones en que estaba antes del ingreso.

Paradójicamente, y esquematizando en cierta forma el análisis, podría sostenerse que la ampliación de la cobertura escolar con estas características permite que una de las experiencias de aprendizaje más significativas que realizan los alumnos sea la experiencia del fracaso escolar.

Según estimaciones para 1970, el 50% de los alumnos de escuelas primarias desertaba en condiciones de semianalfabetismo o de analfabetismo potencial en la mayoría de los países de la Región.[1]

Resulta habitual encontrar en la explicación de estos bajos índices de éxito escolar la diferenciación entre factores exógenos y endógenos al sistema educativo. Sin embargo, esta diferenciación —útil con fines analíticos— no debe hacer perder de vista el vínculo estrecho que existe entre ambos. Los factores exógenos actúan en la determinación del éxito escolar mediatizados a través de un serie de factores internos. Las investigaciones al respecto muestran con claridad la existencia de circuitos pedagógicos diferenciados a través de los cuales se produce la estratificación educativa. Los niños provenientes de hogares en condiciones materiales y culturales de vida sumamente deterioradas tienen acceso a escuelas con se-

1 Luis Ratinoff y Máximo Jeria. *Estado de la educación en América Latina y prioridades de desarrollo*. BID, Depto. de Planes y Programas, División de Políticas Sectoriales, marzo de 1979 (mimeo).

rios déficits de orden material, técnico y pedagógico, con resultados en el aprendizaje notoriamente inferiores a los promedios establecidos como normales.[1]

En el marco de esta caracterización global ¿qué papel y qué responsabilidad le cabe a la escuela y a los docentes en la determinación del éxito escolar de los alumnos?

Las respuestas a esta interrogante admiten, por lo menos, dos grandes líneas de análisis. La primera de ellas, de corte institucional, permite enfrentar el problema desde la perspectiva organizativa. La otra, más específicamente personal, se refiere al papel de las actitudes y de la formación técnica del docente que atiende una población escolar marginal en el rendimiento escolar de los alumnos. También esta distinción responde a los fines de obtener mayor claridad en la exposición, ya que en la realidad ambos factores están unidos e interactúan de manera tal que se refuerzan mutuamente.

1. La organización escolar y el rol docente

Una de las características más importantes del tipo de organización escolar vigente en el nivel básico de la Región es su carácter homogéneo. Esta homogeneidad, sin embargo, es puramente formal ya que —como se vio en el punto anterior— existen circuitos pedagógicos diferenciados según el origen social de los destinatarios de la acción pedagógica. Pero la homogeneidad del tipo de organización escolar define, asimismo, las funciones de la escuela. En este sentido, la organización escolar está diseñada sobre la base de asignarle una función específica —la enseñanza— en el supuesto que existen instituciones que asumen el cumplimiento de la satisfacción de las restantes necesidades básicas de la población: hospitales, iglesias, juzgados y tribunales, intendencias, etc.

Sobre esta base, el rol docente también se define como un rol específico, basado en el eje enseñanza-aprendizaje.

Pero en el caso de contextos marginados, particularmente en el caso de las escuelas rurales, es posible sostener que la diferenciación institucional es mucho menor y que la escuela se convierte en la institución con presencia más estable y sistemática; este factor la convierte, en no pocos casos, en la expresión de la presencia del Estado en la comunidad. En este marco, ha podido comprobarse que las demandas sociales sobre la escuela pierden especificidad y tienden a abarcar una gama mucho más amplia de reclamos relativos a la satisfacción de necesidades básicas: la alimentación, el riego, la legislación sobre posesión de la tierra, la salud, etc. La existencia de demandas tan amplias sobre una institución y un tipo

1 Véanse, entre otros, los siguientes trabajos: Claudio de Moura Castro y otros. *A educaçao na América Latina: um estudo comparativo de custo e eficiencia.* FGV/IESAE, Editora da Fundaçao Getulio Vargas, Río de Janeiro, 1980. Carmen García Guadilla. *Acción educacional de la escuela primaria en Venezuela.* Caracas, CENDES, julio de 1979.

de personal formado y definido para cumplir tareas específicas, genera una dinámica peculiar. En una investigación sobre escuelas rurales en la sierra ecuatoriana, por ejemplo, se puso de relieve que en aquellas escuelas donde el docente asumía un rol extraescolar de vocero de la comunidad ante las autoridades estatales, el desempeño de las actividades que demandaba esta ampliación de sus funciones era efectuado a expensas del desempeño en el proceso de aprendizaje. Si se pretendía evitar esta consecuencia, la única alternativa era que el docente dedicara más horas de actividad fuera del horario, asumiendo un tipo de trabajo voluntario extrainstitucional que no todos los docentes estaban en condiciones y posibilidades de llevar a cabo.

Inversamente, el costo de mantenerse en los límites de la acción pedagógica escolar sin asumir el reclamo de ampliación de funciones se traduce en el aislamiento con respecto a la comunidad, el desconocimiento de la problemática vital de los alumnos y sus familias y, en última instancia, la confirmación de la hipótesis de la escuela como una institución ajena al medio en que actúa.

Otro aspecto significativo en la definición de la homogeneidad de la acción escolar se refiere a los contenidos de la enseñanza. Desde este punto de vista, el fracaso de la acción escolar se explicaría por el hecho de que el sistema educativo se amplía pero sigue exigiendo un capital cultural básico que es patrimonio exclusivo de los sectores sociales que tradicionalmente accedían al sistema. Dentro de este concepto de capital cultural ocupa un lugar central todo lo relativo al *lenguaje*. Las investigaciones socio-lingüísticas han mostrado la existencia de dos tipos diferentes de códigos lingüísticos: uno, restringido y otro, elaborado. Desde una perspectiva psicológica, la distinción se establece a partir del grado en que cada código permite expresar las intenciones (afectos, estados de ánimo, informaciones, etc) bajo la forma de un discurso explícito. El código restringido impide dar cuenta de los matices, las diferencias individuales, etc., y orienta hacia los aspectos extraverbales una cantidad significativa de estos elementos. A la inversa, el código elaborado facilita la expresión verbal de los matices, las diferencias y las particularidades individuales y personales.[1]

Más allá de una serie importante de rasgos característicos de ambos tipos de códigos, el aporte central de estos estudios fue asociar el surgimiento de cada uno de ellos con condiciones sociales, o mejor dicho, con determinados tipos de relaciones sociales y de relaciones del individuo con los objetos.

El código actúa, en este sentido, con un carácter dialéctico: es expresión de esas relaciones y, a su vez, las determina. Su surgimiento está asociado al proceso de socialización en su conjunto, pero particularmente a cuatro órdenes de situaciones de intercambio lingüístico: situaciones de inculcación moral, de aprendizaje cognitivo, de imaginación o invención

1 Basil Bernstein. *Langage et classes sociales; codes socio-linguistiques et controle social*. Paris, Les Editions de Minuit, 1975.

y de comunicación psicológica. Según Bernstein, "si en estos cuatro tipos de situaciones las variantes restringidas son la forma lingüística predominante,...la comunicación está organizada fundamentalmente según un código restringido que está basado sobre roles colectivos y que produce significaciones dependientes de la situación, es decir, tipos de significación particularistas (...). Al contrario, si en estos cuatro tipos de situaciones, la forma de discurso predominante es una variante elaborada... la comunicación está organizada fundamentalmente según un código elaborado, basado en roles individualizados y que conducen a enunciar significaciones universalistas independientes del contexto".[1]

Las condiciones sociales en las que surgen todos los códigos permitieron verificar —a través de estudios empíricos— que mientras los niños de clase baja emplean solamente el código restringido (sea cual sea el contexto en el cual se produce el intercambio) los niños de clase media y alta utilizan ambos códigos en el contexto adecuado. La aplicación de esta teoría al análisis del rendimiento escolar es muy sugestiva. No cabe duda que la escuela es un ámbito donde se utiliza un código lingüístico elaborado: desde este punto de vista, para los niños de clase baja el ingreso a la escuela supone un cambio simbólico y social en tanto se los somete no sólo a un discurso elaborado sino a vínculos sociales y objetales que promueven la utilización de dicho código. El bajo rendimiento aparecería así no en función de bajas aptitudes intelectuales sino en virtud de diferencias culturales y de identidad social que se expresan en la organización escolar.

Resumiendo estos planteamientos, el éxito de la expansión sólo sería posible si, al mismo tiempo, se modifica la estructura interna de la acción pedagógica. De esta forma, acceso y cambio interno del sistema no podrían ser analizados como instancias separadas sino simultáneas y la meta de la universalización de la escuela no sería plausible sin la adecuación de la estructura del sistema a los rasgos propios del nuevo público que se pretende incorporar.

Obviamente, el requisito de adecuar la acción pedagógica a las condiciones de los nuevos sectores sociales tiene sentido en cuanto *punto de partida* del proceso de enseñanza-aprendizaje. El punto de llegada, en cambio, supone conseguir que estos nuevos sectores logren incorporar el capital cultural elaborado que los ponga —desde esta dimensión— en igualdad de condiciones con el resto. Así, por ejemplo, para que un niño indígena aprenda a leer y escribir en español, es preciso partir de su lengua materna. El desconocimiento de este punto de partida equivale a crear condiciones donde el proceso de aprendizaje no puede resultar efectivo. De la misma forma, no pueden aprenderse valores nacionales presentándolos a una distancia tal de los particulares que su aprendizaje sea irrealizable. Pero el aspecto central en el planteamiento de adecuar la enseñanza al punto de partida del nuevo público consiste en no generar

1 Idem, pág. 239.

una estructura de acción pedagógica que perpetúa el estado inicial. Lo que el sistema actual plantea como pre-requisito para el aprendizaje, debería ser el objetivo inicial de la acción pedagógica en los sectores marginales.

2. *Las actitudes y la situación del docente en áreas marginales*

El estudio sobre el efecto que tienen las actitudes y las expectativas del maestro en el rendimiento escolar de los alumnos tiene una larga y rica tradición en el marco de enfoques descriptivo-experimentales de la psicología social norteamericana. Los ya clásicos trabajos de Rosenthal y Jacobson probaron que cuando un maestro tiene una expectativa de alto rendimiento en el aprendizaje de sus alumnos obtiene resultados mucho más favorables que los obtenidos cuando la expectativa es de fracaso.[1]

En este tipo de estudios también pudo comprobarse que las expectativas docentes estaban estrechamente asociadas al origen social de los alumnos y actuaban en términos de "profecía auto-cumplida": en tanto se espera el fracaso y esa expectativa determina el fracaso, los resultados confirman la validez de la expectativa y la refuerzan. De acuerdo a esta interpretación, las expectivas de los docentes responden fundamentalmente a prejuicios culturales o sociales y se traducen —en el caso de las expectativas de fracaso— en una concepción fatalista donde la consecuencia más clara consiste en sostener que no es posible hacer nada para superar la situación.

Si bien no existen estudios de amplia cobertura sobre este tema, los trabajos parciales llevados a cabo en algunos lugares de la Región coinciden en señalar que un porcentaje considerable de los docentes que se desempeñan en áreas marginales participan de esta concepción fatalista acerca de las escasas posibilidades de aprendizaje por parte de los alumnos. Estos estudios han puesto de relieve que la concepción más difundida se basa en la hipótesis según la cual el éxito escolar depende del *esfuerzo* que realizan los involucrados en el proceso de aprendizaje: los docentes, los padres y los alumnos. La dinámica de estos actores frente al esfuerzo que cada uno debe realizar es presentada de forma tal que la víctima se transforma en culpable ya que, en última instancia, se termina atribuyendo el fracaso al escaso esfuerzo que realiza el niño para su éxito escolar. Los docentes tienden a desplazar las responsabilidades a los padres, a los alumnos y a las condiciones materiales de vida; los padres lo atribuyen al niño o, en algunos casos, al docente en cuanto persona pero no a la estructura curricular ni a la organización escolar; el alumno, finalmente, acepta que fracasa porque no realizó los esfuerzos necesarios o porque no

1 R. Rosenthal y L. Jacobson. *Pygmalion a l'école, l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris, Casterman, 1971

es lo suficientemente capaz para enfrentar con éxito los requerimientos escolares.[1]

Sin embargo, un estudio reciente basado en datos obtenidos de una muestra de maestros que se desempeñan con niños de origen popular en escuelas primarias brasileñas, apunta una serie de evidencias que enriquecen significativamente estos planteamientos.[2]

En primer lugar, este trabajo permite superar la unidireccionalidad que postulaban las hipótesis anteriores en cuanto a la determinación del éxito escolar por la expectativas de los docentes. De acuerdo a los resultados del estudio, los docentes elaboran sus expectativas acerca del rendimiento en el aprendizaje a partir de los datos reales obtenidos en su experiencia de trabajo y la expectativa tiende a confirmarse en virtud de la carencia por parte de los docentes de respuestas técnicas apropiadas que les permitan actuar en el sentido de evitar el fracaso escolar de los alumnos.

En este sentido, el elemento más importante en el planteamiento de Guiomar de Mello consiste en colocar la variable de la formación profesional del docente como punto a través del cual se articulan las expectativas y los resultados del aprendizaje. Esta ubicación del problema abre una perspectiva que permite romper el círculo del fatalismo vigente en las concepciones y prácticas de los docentes, ya que una preparación profesional más adecuada podría influir en mejores resultados en el aprendizaje y, consecuentemente, permitiría el desarrollo de percepciones y representaciones más claras acerca de los límites y posibilidades de la acción pedagógica escolar sobre niños provenientes de sectores sociales desfavorecidos.

Desde este punto de vista, los diagnósticos sobre la formación docente coinciden en señalar algunos rasgos particularmente críticos con respecto al desempeño en contextos "carentes". En primer lugar, es preciso destacar el problema de la formación relativa a la enseñanza de la *lecto-escritura*. Como se sabe, los mayores índices de repetición y abandono se ubican en los primeros grados de la escuela primaria y tienen, obviamente, una fuerte relación con el aprendizaje de la lecto-escritura. Algunos estudios globales sobre este tema han señalado que existe en el conjunto de la Región una tendencia que se caracteriza por un progresivo abandono de la capacitación específica en este tipo de problema. Según estos estudios, mientras en las escuelas normales tradicionales existía claridad en cuanto al valor instrumental de la lectura y los maestros egresaban con el dominio efectivo de por lo menos un método —habitualmente el analítico-sintético de la palabra generadora— la actual elevación del magisterio al nivel terciario ha sido concomitante con la pérdida de

1 Véase Juan C. Tedesco y Rodrigo Parra. *Marginalidad urbana y educación formal: planteo del problema y perspectivas de análisis*. Buenos Aires, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, Fichas/14, marzo de 1981.

2 Guiomar Namo de Mello. *A prática docente na escola de 1º grau*. (Tesis doctoral). Sao Paulo, PUC, 1981 (inédita).

especificidad de esta formación. Dicho rasgo se advierte en la desaparición de la didáctica especial de la lecto-escritura en los programas de formación docente y en su inclusión dentro de la didáctica de la lengua y la literatura. De esta forma, la responsabilidad de la enseñanza de este tipo de contenidos recae en profesores que, por su formación y su inserción profesional, no han tenido experiencia en los problemas que plantea la enseñanza inicial de la lecto-escritura.[1]

Obviamente, no es sólo esta deficiencia en la formación lo que explicaría el bajo índice de aprovechamiento en el aprendizaje de la lecto-escritura. Se conjugan aquí una serie de elementos, tales como la mayor sobrecarga de alumnos por docente,[2] la menor experiencia en virtud de los criterios de asignación de cargos docentes, la pérdida de especificidad de este aprendizaje en los programas de estudio y, en última instancia, cierta tendencia curricular a diluir la importancia de los aprendizajes efectuados en los primeros años de cada ciclo.[3]

El problema de formación para la enseñanza de la lecto-escritura adquiere una significación aún más relevante en el caso de los contextos rurales con población indígena. Las dificultades técnicas que se presentan en estos casos son notoriamente más complejas, en especial por la heterogeneidad de situaciones existentes al respecto. Sin embargo, lo realmente llamativo es que dichas dificultades no han sido asumidas en forma consecuente por la didáctica y por la formación docente. La salida más frecuente ha consistido en negar el problema dejando al docente sin ningún tipo de instrumental técnico que le permita enfrentar eficazmente la situación. Algunas observaciones de casos han revelado que las respuestas más frecuentes consisten desde utilizar diversos tipos de intérpretes (adultos castellanizados, niños mayores, etc.), hasta ritualizar por completo el proceso pedagógico.[4]

En segundo lugar, y referido específicamente a las escuelas rurales unidocentes, las evidencias disponibles muestran que no existe formación específica para el trabajo en el marco de esas condiciones pedagógicas. Los estudios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en escuelas unidocentes tienden a mostrar que en la mayor parte de los casos el docente actúa unilinealmente con cada grupo, de manera tal que el tiempo de exposición al aprendizaje al cual está sometido el alumno es

---

1 Berta P. de Braslavsky. *La lectura en la escuela de América Latina*. Buenos Aires, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, Fichas/17, mayo de 1981.

2 Idem.

3 CEPAL/ILPES. *Enseñanza media, estructura social y desarrollo en América Latina*. Santiago, Chile, E/CN.12/924, noviembre de 1971.

4 Stella Vecino y otros. *Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en Ecuador*. Buenos Aires, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, DEALC/22, 1979.

significativamente menor al establecido teóricamente.[1]

En tercer lugar, es preciso señalar que los aspectos mencionados hasta aquí (déficits en la formación docente referidos a la lecto-escritura y al trabajo plurigrado) se ubican en un marco más global de pérdida de importancia de la formación técnico-metodológica de los docentes. Este problema puede ser analizado desde diferentes perspectivas, pero en el marco de la problemática planteada por este documento interesa destacar un elemento fundamental.

La difusión en América Latina de las teorías pedagógicas que desde el espiritualismo de principios de siglo evolucionaron en la línea de los métodos no-directivos pusieron el centro de la atención en el problema del autoritarismo en la relación maestro-alumno. Sobre esta base, se produjo una desvalorización creciente de la metodología didáctica clásica y adquirieron importancia las variables relativas a la personalidad del docente, en particular la afectividad. No es posible efectuar aquí un análisis detallado de este proceso, pero lo cierto es que uno de sus resultados más visibles fue desestimular el desarrollo de respuestas técnicas apropiadas para resolver los problemas y dificultades de aprendizaje que planteaba la incorporación a la escuela de un nuevo público (formado por los sectores sociales tradicionalmente excluidos de la acción escolar), que carecía del capital cultural básico para desempeñarse en la escuela.

Obviamente, esto no implica negar el papel de la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es posible retomar todo lo dicho acerca del efecto que tienen las actitudes y expectativas del docente sobre el aprendizaje del alumno. Pero es preciso tener en cuenta que la afectividad no puede resolver por sí sola los problemas de aprendizaje y que la falta de respuestas técnicas —en tanto actúan como factor de fracaso— desestimulan la posibilidad de alimentar positivamente las actitudes docentes. El trabajo del docente (como el de cualquier profesional) tiene una relación directa con las gratificaciones derivadas de un buen desempeño en la tarea. El fracaso sistemático de los alumnos no sólo actúa en favor de las concepciones que tienden a derivar las causas hacia los factores externos al docente sino que deterioran su propia autoestima profesional y estimulan su burocratización, las tendencias al abandono de la tarea, etc.

Por último, otro de los aspectos importantes en el análisis del papel de los docentes en contextos sociales marginales se refiere a la dinámica del mercado de empleo de los educadores. Tradicionalmente, el tratamiento de este tema enfatizó los aspectos referidos a las condiciones materiales de trabajo (bajos salarios,carencia de materiales didácticos, etc.). Estos aspectos son, sin ninguna duda, muy significativos y se agravan, además, en los casos de escuelas ubicadas en áreas marginales. Pero además de estos factores, es preciso tener en cuenta que la dinámica del mercado de trabajo docente revela que los puestos en escuelas de áreas marginales actúan como *puestos de entrada* a la carrera del magisterio. Al respecto, ha sido posible apreciar que frecuentemente los nuevos docentes ingresan

1 Idem.

al sistema a través de los puestos vacantes en las escuelas ubicadas en áreas marginales (tanto rurales como urbanas) y que, desde allí, presionan y buscan sistemáticamente su traslado a escuelas mejor localizadas. Además, en el interior de la escuela también resulta frecuente ubicar al recién ingresado en los puestos claves, particularmente el primer grado. El resultado de esta dinámica particular del empleo docente consiste en que los sectores más críticos de la población escolar quedan a cargo de los docentes menos experimentados y más inestables.[1]

Las acciones educativas para jóvenes y adultos

Hasta aquí, el análisis enfatizó el problema de la acción pedagógica escolar dirigida a los niños provenientes de familias carentes. Resta por analizar la problemática planteada por los jóvenes y adultos excluidos de la acción educativa y que, por su edad, ya no pueden ser objeto de las acciones escolares.

No es éste el lugar para efectuar un diagnóstico cuantitativo de este problema, pero resulta imprescindible señalar algunos de los aspectos centrales que se deducen de los estudios efectuados al respecto.

En primer lugar, y a pesar de la heterogeneidad de situaciones nacionales, las magnitudes de población que se encuentran en las categorías de analfabetismo o de analfabetismo potencial (menos de tres años de escolaridad) oscilan entre un tercio y dos tercios o más de la población mayor de quince años. Los censos de 1970 permitían clasificar a la Región en 3 grandes grupos de países. En el primero de ellos (Argentina, Uruguay, Chile, Costa Rica, Paraguay y Panamá) el porcentaje de individuos con escolarización nula y con menos de tres años de escolaridad era inferior al 40%; segundo grupo (Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela, México y Bolivia) tenía porcentajes entre el 40% y el 60%, mientras que en el tercer grupo (Honduras, El Salvador, Guatemala y Haití) este porcentaje oscilaba entre el 60% y el 85%.[2]

La distribución de esta población según sexo, radicación geográfica y edad, confirma las comprobaciones ya efectuadas en los trabajos de este tipo: los porcentajes se incrementan en las zonas rurales, en las mujeres y en los adultos.

En segundo lugar, estos estudios confirman también las hipótesis sobre inserción ocupacional de los no-escolarizados: se trata de campesinos, operarios no calificados y trabajadores de servicios personales.

---

1 Juan C. Tedesco y R. Parra. *op. cit.*

2 Juan P. Terra. *Alfabetismo y escolarización básica de los jóvenes en América Latina.* Buenos Aires, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, DEALC/24, mayo de 1980.

En este sentido, es evidente que la condición de analfabeto se convierte en una barrera infranqueable para integrarse a ciertos circuitos sociales. Desde el punto de vista del empleo, por ejemplo, los analfabetos tienen cada vez más reducidas sus opciones ocupacionales y se insertan en los espacios de la estructura ocupacional donde la estimulación para superar la condición de analfabeto es muy baja.

No es casual, por ello, que a pesar de la gran variedad de estrategias utilizadas al respecto, los resultados sean considerablemente inferiores a los esfuerzos realizados. Al respecto, parecería que salvo en los casos de campañas masivas de alfabetización asociadas a cambios sociales profundos, las acciones dirigidas a este sector de población no han logrado éxitos cuantitativos importantes.

Aunque parezca obvio, es preciso recordar que las condiciones materiales de vida de este sector de población y su particular inserción ocupacional tienen un efecto significativamente desestimulante para el aprovechamiento de las ofertas educativas.

Con respecto a sus lugares de trabajo, puede afirmarse que, globalmente considerados, no constituyen un punto de partida efectivo para el surgimiento de necesidades y demandas educativas. En general, se trata de tareas poco calificadas, efectuadas en forma personal o en unidades productivas pequeñas y muy dispersas con un tipo de utilización de la fuerza de trabajo sumamente inestable (cambios de horarios, jornadas más largas de trabajo, períodos de desempleo, etc). En estas condiciones, ni surgen demandas relativamente estructuradas ni existen posibilidades materiales de garantizar una asistencia regular a la oferta educativa.

Tomando como base el lugar de residencia, la situación es algo diferente. Las precarias condiciones materiales estimulan el desarrollo de formas asociativas comunales destinadas a resolver los problemas básicos. Alrededor de este eje ha sido posible constatar la existencia de los mayores niveles de participación y de innovación. Sin embargo, no resulta sencillo asociar este tipo de actividades con la realización de tareas vinculadas a la alfabetización. Por lo general, se establecen situaciones en las cuales los líderes de las asociaciones voluntarias son los individuos más educados y concentran en ellos todas las tareas de representación y de vínculo con los intermediarios políticos que pueden satisfacer las demandas. Además, este mayor nivel de participación no elimina la poca e irregular posibilidad de actividad que se señaló en el punto anterior.

Este cuadro de situación global afecta preponderantemente a los adultos-hombres que son, precisamente, los que tienen una situación ocupacional más definida y poco modificable. Varios estudios de casos al respecto pudieron comprobar que la clientela más sensible a las ofertas educativas en áreas marginales son las mujeres y los jóvenes. En el caso de las mujeres, el factor más importante parece ser su mayor disponibilidad para una tarea regular en el lugar de residencia. En el caso de los jóvenes en cambio, los factores que parecen tener más peso son la utilización de la actividad educativa como un factor de sociabilidad y el mayor nivel de expectativas con respecto al futuro.

Este comportamiento relativamente espontáneo puede, sin embargo,

ser transformado en la base de un programa consciente. Existen una serie de aspectos que justificarían plantear una estrategia educativa que otorgue prioridad a estos sectores. En el caso de las mujeres, el elemento central lo brinda su papel en la socialización infantil. Mejorar la condición educativa de las madres tendría —además de los efectos que produce en sí mismo un cambio de este tipo— un efecto multiplicador importante en la transferencia de capital cultural a los hijos, en la mejor posibilidad para la ayuda escolar, etc.

Para el caso de los jóvenes, también existen una serie de elementos muy significativos que justificarían otorgarle prioridad a a las acciones dirigidas específicamente hacia ellos. El más relevante, sin duda alguna, es que dada la estructura demográfica de la Región y la alta tasa de renovación de la población activa, cualquier acción sobre los jóvenes tendría efectos muy rápidos sobre la composición educativa de la fuerza de trabajo. Además, ellos son los que muestran mayor predisposición a la oferta educativa, son los que tienen una situación ocupacional menos definida e inestable y, por último, son los que en mayor medida ya han hecho un pasaje por la escuela y tienen una base mínima a partir de la cual continuar trabajando.

1. El papel del docente en las estrategias con jóvenes y adultos

Los programas de acción para la población joven y adulta deben partir del hecho que las condiciones de vida de estos sectores son tales que generan una situación de extrema fragilidad: cambios frecuentes de residencia, horarios, tareas, etc., impiden pensar en programas que exijan una asistencia regular y continuada. En estas condiciones, cualquier estrategia para este sector debe contemplar la posibilidad de efectuar permanentes ajustes individuales que impidan o atenúen el efecto de la inestabilidad externa sobre el aprendizaje. En este sentido, resulta importante destacar que una estrategia basada en la presencia física del docente permite un grado de flexibilidad superior al que ofrecen estrategias diseñadas en función de tecnologías más modernas pero, paradójicamente, más uniformizadas y con menores posibilidades de flexibilidad ante ritmos diferentes de aprendizaje, situaciones sociales cambiantes, etc.

La acción del docente en las estrategias educativas diseñadas para la población joven y adulta tiene diferencias significativas con respecto a la acción docente en el marco de la escuela.

En primer lugar, el peso relativo de las variables motivacionales y de las variables técnico-metodológicas difiere notoriamente entre el trabajo con niños y el trabajo con jóvenes y adultos. En el caso de los niños, la problemática referida al proceso de desarrollo de la inteligencia condiciona fuertemente la dinámica del aprendizaje. En el caso de los jóvenes y adultos, si bien es preciso mantener los cánones básicos de las teorías del aprendizaje, parecería que el peso de las variables motivacionales resulta crucial para el éxito de la tarea. En un ejemplo extremo, el factor más importante en las campañas masivas de alfabetización ha sido sin

duda la motivación política y el fuerte peso otorgado a la alfabetización como estrategia de participación social.

La importancia de las variables motivacionales no se refiere sólo a los destinatarios de la acción pedagógica, sino también a los propios docentes. En este sentido, las experiencias realizadas en la Región tienden a confirmar que en el trabajo con jóvenes y adultos, los docentes pueden ser reclutados dentro de una gama muy variada de sectores y que resulta decisiva la presencia de cierto carácter voluntario en la tarea. Es por ello que las instituciones claves en este tipo de procesos suelen ser las instituciones religiosas y políticas.

En relación con el punto anterior, resulta importante destacar que otra de las diferencias básicas entre el trabajo con niños y con jóvenes y adultos se refiere al problema de la *participación*. En el trabajo escolar, la participación de los alumnos está regulada en función de los deteminantes del proceso de aprendizaje. En el caso de los jóvenes y adultos, en cambio, el problema se amplía considerablemente. En realidad, uno de los objetivos centrales de las acciones educativas con jóvenes y adultos es el estímulo a la participación social, entendiendo por ello la posibilidad de identificar sus necesidades y las estrategias para satisfacerlas. En este sentido, el objetivo de la acción educativa no puede estar disociado de la práctica educativa misma, razón por la cual el trabajo con jóvenes y adultos debe necesariamente estar enmarcado en metodologías participativas.

Sin embargo, este proceso no se produce fácilmente. Dicho en forma sintética y esquemática, el logro de la participación en la definición de las actividades educativas depende de las condiciones generales de la sociedad y, más específicamente, de las posibilidades de participación que ella brinda en todas sus instancias. En ese sentido, la posibilidad de desarrollar las condiciones de participación de las poblaciones marginales —que se definen precisamente por la exclusión o por la integración subordinada— no puede ser efectuada al margen del desarrollo de cierta conciencia crítica sobre las condiciones de vida vigentes. El educador popular se enfrenta, de esta manera, con un dilema, que es preciso tomar en cuenta. Tal como lo expresara Pedro Demo, "...pobreza participada no es menos pobreza", y el desarrollo de formas participativas puede "encubrir el hecho que, sin inclusión satisfactoria en la estructura productiva, no hay condiciones reales de reducción de la pobreza".[1] El límite de las acciones pedagógicas es claro y resulta muy importante que los educadores populares tengan conciencia de cuáles son sus posibilidades reales.

1 Pedro Demo. "Planejamento participativo", en *Subsidios ao planejamento participativo*. Brasilia, MEC-Secretaria Geral, 1980, pág. 25.

III. CONSIDERACIONES FINALES

A partir del diagnóstico efectuado hasta aquí y a pesar de su carácter parcial, resulta evidente que la situación y las estrategias referidas al docente no pueden ser consideradas en forma aislada ni de la organización escolar en su conjunto ni de la programación curricular en particular.

En este sentido, resulta crucial revertir el comportamiento vigente en el sistema educativo y que se basa en el supuesto implícito según el cual cuanto más deterioradas son las condiciones materiales de vida de la población, menos recursos y menos profesionalización se requiere de la acción escolar. No caben dudas que, contrariamente a esta dinámica, el trabajo educativo con sectores populares exige un nivel de capacitación y trabajo técnico específico muy relevante. Los niños provenientes de los sectores sociales medios y altos disponen de una gama muy variada de recursos que les permiten aprender tengan o no una buena escuela.

Para los sectores populares y para los ubicados por debajo de la líneas de pobreza crítica, en cambio, la escuela es la única posibilidad efectiva con la que cuentan. De allí que sea preciso encontrar las respuestas técnico-profesionales apropiadas para que los niños —en el marco de esas condiciones de vida— puedan realizar un aprendizaje efectivo.

La formación técnico-profesional del docente es un capítulo vital en este proceso, pero dicha formación no se reduce meramente a los aspectos metodológicos. En este sentido, es posible afirmar que no puede haber buenas respuestas metodológicas a la enseñanza sin una consideración de los aspectos sociales y culturales del medio en el que se actúa. El conocimiento de dicha realidad, el desarrollo de actitudes favorables a la promoción social de los grupos desfavorecidos y una concepción clara acerca de los límites y las posibilidades de la acción escolar en estos medios son variables centrales en la formación de los docentes para el trabajo en áreas marginales. Esta visión integrada de las variables técnicas y las sociales tiende a romper la dicotomización vigente en este campo, donde frecuentemente se ha supuesto que el compromiso social o el afecto bastaban por sí solos para resolver los problemas de aprendizaje de los niños marginales o, a la inversa, que el desarrollo de respuestas técnicas estaba al margen de un compromiso social.

Enrique Delpiano 2058 (Plaza Pedro de Valdivia) Casilla 3187 - Santiago • CHILE.